



## Expertise zum „Plan d'études romand (PER)“

Prof. Dr. Lucien Criblez

### Übersicht

Vorbemerkungen	1
1. Allgemeines	2
2. Struktur und Kohärenz des gesamten Lehrplans	4
3. Zu den einzelnen Lehrplanteilen	7
4. Implementation	16

### Vorbemerkungen

Die folgende Expertise zum „Plan d'études romand (PER)“ nimmt in 4 Abschnitten zum vorliegenden Lehrplan (V 1.0, Januar 2008) Stellung: In einem allgemeinen Teil wird der Lehrplan insgesamt vor dem Hintergrund der Bemühungen zur Harmonisierung von Strukturen und Inhalten der obligatorischen Schulzeit gewürdigt und im allgemeinen Kontext der Lehrplanentwicklung situiert. Der zweite Abschnitt nimmt Stellung zur Struktur und zur Kohärenz des gesamten Lehrplans, beurteilt also einige grundlegende Prämissen, die wichtigsten Konstruktionsmerkmale sowie den Gesamtaufbau des Lehrplans. Im dritten Abschnitt werden die einzelnen Teile des Lehrplan je kurz beurteilt, wobei sich das Gutachten nicht zu einzelnen Inhalten, Lernzielen oder Kompetenzen äussert (dies muss fachdidaktischen Spezialistinnen und Spezialisten vorbehalten bleiben), sondern zu Aufbau und Kohärenz des Fachbereichs sowie dessen Verhältnis zum Gesamtlehrplan. Der vierte Abschnitt beschäftigt sich mit einigen Grundfragen der Implementation des PER bei der Lehrerschaft und im Unterricht.

Insgesamt ist der erste Abschnitt als Gesamtwürdigung zu verstehen. Die folgenden Abschnitte sind weitgehend problemorientiert. Das heisst: Sie würdigen nicht mehr die grosse Arbeit und deren Resultat, sondern weisen auf einzelne Probleme und offene Fragen hin – im Bewusstsein, dass einzelne Grundprobleme immer wieder thematisiert, aber nicht vollständig gelöst werden können.

Die Expertise bezieht sich weitestgehend auf die Druckfassung des Lehrplans. Die vorliegende CD-ROM-Fassung lässt einige wenige weitere Modellierungen zu, entspricht aber weitgehend der Textfassung. Die im Lehrplan angekündigten weiteren Möglichkeiten der CD-ROM (vgl. Lehrplan S. 23; u.a. Verlinkung mit weiteren wichtigen Dokumenten, z.B. den nationalen Bildungsstandards, Verlinkung mit Beispielsammlungen und Referenzdokumenten) bestehen zurzeit nur in rudimentärer Form. Die Chancen eines Lehrplanzugriffs via Internet mit entsprechenden Verlinkungen hin zu Lehrmitteln und Umsetzungshilfen sollte in der nächsten Phase der Lehrplanarbeit unbedingt genutzt werden.

## 1. Allgemeines

Der vorliegende „Plan d'études romand“ (im Folgenden: Lehrplan oder PER) für die Westschweizer Kantone ist Ausdruck der nationalen, interkantonalen und sprachregionalen Harmonisierungsbemühungen im Volksschulbereich, die 1962 mit der programmatischen Schrift „Vers une école romande“<sup>1</sup> für die Westschweiz und mit den Schulkonkordat der EDK von 1970<sup>2</sup> gesamtschweizerisch initiiert worden sind. Diese Koordination und Harmonisierung ist inzwischen in der französischsprachigen Schweiz durch unterschiedliche Massnahmen, insbesondere durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Bildungsdirektionen in der Westschweizerischer Erziehungsdirektorenkonferenz (CIIP SR TI) sowie durch gemeinsame Initiativen, insbesondere im Bereich der Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung, durch das Sekretariat der CIIP und das Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP) sehr viel weiter fortgeschritten als in der deutschsprachigen Schweiz.

Ein sprachregionaler Lehrplan für die französischsprachige Schweiz erhält seine Legitimation neuerdings durch die neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 21. Mai 2006 und das darauf bezogene Harnos-Konkordat vom 14. Juni 2007. Die neue Verfassung sieht vor: „Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und *Ziele der Bildungsstufen* und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.“<sup>3</sup>

Die EDK hat die Harmonisierungsbemühungen im Sinne dieses Verfassungsauftrages seit längerer Zeit intensiviert und im so genannten Harnos-Konkordat die Einführung von sprachregionalen Lehrplänen als wesentlichen Teil der Erfüllung der Harmonisierungsvorgabe in der Verfassungsnorm definiert: „Die Vereinbarungskantone harmonisieren die obligatorische Schule, indem sie a. die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen harmonisieren [...].“<sup>4</sup> Das Harnos-Konkordat legt denn auch die zentralen Bildungsbereiche fest, die sich im vorliegenden Lehrplan als Lehrplankapitel Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften, Künste sowie Körper und Bewegung wiederfinden. Es legt in Artikel 6 die Dauer der Bildungsstufen fest. Diese Normen spiegeln sich im vorliegenden Lehrplan in den drei mehrjährigen Zyklen (vgl. S. 13). Artikel 7 des Harnos-Konkordates legt zudem fest, dass zwei Arten nationaler Bildungsstandards entwickelt werden nämlich: „a. Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus basieren; b. Standards, welche Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht umschreiben.“<sup>5</sup> Sowohl Leistungsstandards im Sinne von grundlegenden Erwartungen als auch auf Inhalte und Rahmenbedingungen bezogene Standards sind im vorliegenden Lehrplan vorhanden. Ferner legt das Konkordat in Artikel 8 fest, dass die Sprachregionen gemeinsame Lehrpläne entwickeln: „1. Die Harmonisierung der Lehrpläne und die Koordina-

<sup>1</sup> Société pédagogique romande (1962). *Vers une école romande*. Bienne: SPR.

<sup>2</sup> EDK (1970). Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970. In EDK (1986), *Interkantonale Zusammenarbeit im Bildungswesen. Rechtsgrundlagen* (S. 91-94). Bern: EDK [auch verfügbar unter: [http://www.edk.ch/d/EDK/rechtsgrundlagen/framesets/mainRecht\\_d.html](http://www.edk.ch/d/EDK/rechtsgrundlagen/framesets/mainRecht_d.html)].

<sup>3</sup> Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999. Stand: Mai 2008. *Systematische Sammlung des Bundesrechts*, 101 [verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/c101.html>]; Artikel 62, Absatz 4; Hervorhebung LC.

<sup>4</sup> EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* [Harnos-Konkordat] vom 14. Juni 2007 [verfügbar unter: [http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS\\_d.html](http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_d.html); Stand: Mai 2008], Art. 2.

<sup>5</sup> Harnos-Konkordat, 2007, Art. 7.

tion der Lehrmittel erfolgen auf sprachregionaler Ebene. 2. Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente sowie Bildungsstandards werden aufeinander abgestimmt. 3. Die Kantone arbeiten im Rahmen des Vollzugs dieser Vereinbarung auf sprachregionaler Ebene zusammen. Sie können die hierfür erforderlichen Einrichtungen schaffen.“<sup>6</sup>

In diesem Sinne erfüllt der vorliegende Lehrplan den neuen Verfassungsauftrag und kommt den im Harnos-Konkordat vorgesehenen Massnahmen zur Umsetzung des Verfassungsauftrages durch die Kantone in allen wesentlichen Punkten nach. Dass dafür jahrelange Vorbereitungsarbeiten notwendig waren, versteht sich von selbst. Die Erarbeitung des Westschweizer Lehrplans kann deshalb nicht einfach als Reaktion auf die Verfassungsnorm, sondern als frühzeitig initiierte und weitsichtige Vorwegnahme der Entwicklungen interpretiert werden.

Der vorliegende Lehrplan ist ein mustergültiges Beispiel einerseits für die *interkantonale* Entwicklung von Lehrplänen, andererseits für die Entwicklung einer *neuen Generation* von Lehrplänen, die nicht nur einer traditionellen Input-Steuerung verpflichtet sind, sondern die Schule auch wesentlich von *den zu erreichenden Ergebnissen her definieren*. Im ersten Sinne gibt er ein Vorbild ab für die Entwicklung des deutschschweizerischen Lehrplans, im zweiten Sinne ist er neuen Steuerungsideen der öffentlichen Schule verpflichtet, die unter dem Stichwort *New Public Management* seit einigen Jahren diskutiert werden. Er folgt allerdings nicht einfach einer radikalen Wende hin zu einer ausschliesslichen Ergebnis-Steuerung, sondern beschreitet einen Mittelweg, indem nicht nur die Ziele möglichst präzise und überprüfbar definiert und beschrieben werden, sondern ebenso Standards für die Inputs (mitunter bis hin zu Stoffen und Inhalten) und Standards für Lerngelegenheiten und Rahmenbedingungen formuliert werden. Der vorliegende Lehrplan kann in diesem Sinne als eine Mischung zwischen den drei von Diana Ravitch beschriebenen Typen von Standards interpretiert werden: von *content standards* oder *curriculum standards*, von *opportunity-to-learn standards* sowie von *performance standards*.<sup>7</sup>

Der vorliegende Lehrplan ist also *kein Rahmenlehrplan*, der die Lernziele lediglich bis zur Stufe Richtziele differenziert; und er ist *kein Kerncurriculum*, das eine Art inhaltliches Konzentrat (ein Fundamentum, einen Kern) dessen, was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, festlegt<sup>8</sup>. Sondern der vorliegende Lehrplan kombiniert geschickt Aspekte von Stoffplänen, traditionellen (inputorientierten) Lehrplänen mit Hinweisen zu Lerngelegenheiten und notwendigen materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen und klar definierten Zielsetzungen im Sinne von nationalen Bildungsstandards, wie sie seit der so genannten Klieme-Expertise auch mit dem Harnos-Projekt in der Schweiz angestrebt werden:

„Nationale Bildungsstandards formulieren verbindliche *Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule*. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur *Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit* ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.“<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Harnos-Konkordat, 2007, Art. 8.

<sup>7</sup> Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

<sup>8</sup> Böttcher, W. (2002). Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In W. Böttcher & P.E. Kalb, *Kerncurriculum*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 14.

<sup>9</sup> Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF, S. 9; Hervorhebung im Original.

Als *content standards* können vor allem die für die jeweiligen Fachbereiche definierten Inhalte gelten, die in Teilbereichen bis hin zur Definition von einzelnen zu vermittelnden Stoffen gehen – und in diesem Sinne der Tradition von Stoffplänen verpflichtet sind. Als *opportunity to learn-standards* können einerseits die pädagogischen Hinweise („indications pédagogiques“), andererseits die Hinweise auf materielle und organisatorische Rahmenbedingungen („Les conditions cadre matérielles et organisationnelles“) gelten (S. 15). Für alle Lernbereiche sind allgemeine Lernziele formuliert, die als grundlegende Leistungserwartungen beschrieben sind. Für die Lernziele im 3. Zyklus (Sekundarstufe I) sind für die Fächer Französisch, Mathematik und Deutsch 3 unterschiedliche Niveaus, für die Fächer Englisch, Naturwissenschaften, Geschichte und Geografie 2 unterschiedliche Niveaus und für die Fachbereiche Künste sowie Körper und Bewegung 1 Niveau beschrieben (S. 17).

Die Kombination von unterschiedlichen Lehrplankonzepten ist sinnvoll, weil sich das Lernen in der Schule nicht einfach von den Ergebnissen her steuern lässt<sup>10</sup>. Eine Kombination von Input-, Prozess- und Ergebnissteuerung erscheint gerade im Hinblick auf Lehrpläne sinnvoll. Allerdings ist eine der Folgen für einen solchen Entscheid, dass die Komplexität von Lehrplänen zunimmt. Der vorliegende Lehrplan ist ein gutes Beispiel dafür: Das Lehrplanwerk ist komplex (vielleicht in gewisser Hinsicht überkomplex) und stellt hohe (vielleicht zu hohe) Anforderungen an diejenigen, die es in Unterricht umzusetzen haben. Der Implementation des Lehrplanes ist deshalb besondere Beachtung zu schenken (vgl. Abschnitt 4).

Lehrpläne sind normative Setzungen. Erst die Erfahrung mit ihnen zeigt, ob sie funktionstüchtig sind, ob die Zielsetzungen von Kindern und Jugendlichen erreicht werden können, ob die Reihungen im Sinne des Lernfortschrittes sinnvoll sind, ob die Rahmenbedingungen sinnvoll konzipiert sind. Es ist deshalb umso wichtiger, dass die Lehrpläne evaluiert werden. Dass dies bereits vorgesehen ist (S. 21f.) zeigt, dass das Lehrplanprojekt mit hoher Bewusstheit für die Möglichkeiten und Grenzen einer sinnvollen Lehrplanentwicklung erfolgt ist.

## 2. Struktur und Kohärenz des gesamten Lehrplans

Die Einleitung bildet den sehr allgemeinen normativen „Überbau“ des Lehrplans, von dem aus Ziele und Inhalte der einzelnen Fachbereiche entwickelt werden. Allerdings existiert zwischen übergeordneten Zielen (Leitideen) und den Fachbereichsteilen *kein Deduktionsverhältnis*, heisst: Aus dem „Überbau“ lassen sich Zielsetzungen und zu erreichende Kompetenzen der einzelnen Fachbereiche *nicht eindeutig ableiten*. Dasselbe trifft für das Verhältnis von Kompetenzbeschreibungen und zugeordneten Inhalten bzw. Teilkompetenzen zu. Es lassen sich weder eindeutige Hierarchien beschreiben, noch ist die Reihenfolge des Erwerbs von Kompetenzen eindeutig vorgegeben. Die Abstützung des Lehrplans auf ein Konzept von Kompetenzbeschreibungen mit Kompetenzrastern, Kompetenzniveaus, Lernfortschritten, Lernsituationen und Aufgabenbeispielen ist letztlich eine normative Setzung, die auf ihre Stringenz hin überprüft werden kann, aber sich nicht abschliessend wissenschaftlich begründen lässt. Die normative Setzung muss sich in der Praxis bewähren. Aber auch die Überprüfung der Zielerreichung mit Testaufgaben – zum Beispiel bei der Überprüfung national festgelegter Bildungsstandards – wird letztlich nicht eine streng objektivierbare Aufgabe sein,

<sup>10</sup> Vgl. dazu Criblez, L. et al. (Hrsg.) (2006). *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: hep, insbesondere S. 9ff.

sondern von der Schwierigkeitseinschätzung von Aufgaben und deren Zuordnung zu Kompetenzniveaus abhängen.

Es ist deshalb nicht zufällig und auch richtig, dass Zweck und Ziel der Volksschule als Grundlage für den Lehrplan in einem politischen Dokument (Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003; vgl. S. 3ff.) festgehalten sind. Auf diese Zweck- und Zielformulierungen hin sind alle weiteren Definitionen und Umschreibungen im Lehrplan ausgerichtet. Insgesamt können folgende Ebenen unterschieden werden.

**Tabelle 1:** Drei Ebenen der Formulierung von Bildungszielen im PER

Ebene 1: Allgemeine Leitideen	Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003: Zweck- und Zielsetzungen, Prinzipien, Handlungsmaximen
Ebene 2: Richtziele	Formuliert als „visées prioritaires und intentions“ zu den Fachbereichen („domaines disciplinaires“) bzw. den fachübergreifenden Anliegen („domaine de la formation générale“) bzw. als „visée générale de la capacité“ für die transversalen Fähigkeiten („capacités transversales“) (S. 26ff.)
Ebene 3: Grobziele	Lernzielbeschreibungen pro Fachbereich („domaine“) mit - Beschreibung des Lernfortschrittes - Beschreibung der grundlegenden Erwartungen (Minimalstandards) - pädagogischen Hinweisen

Die Lernzielbeschreibungen sind grundsätzlich als überprüfbare Handlungen beschrieben. Der Lernfortschritt ist in aller Regel kumulativ und linear konzipiert, was als Modellannahme zulässig ist, aber nur teilweise den Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen entspricht: Die Modellannahme darf jedoch nicht zur Annahme verleiten, dass real existierende Kinder und Jugendliche mitunter nicht auch sprunghaft lernen und Rückschritte machen können.

Diese Lernzieltaxonomie und -hierarchisierung ist weitgehend konsequent für den gesamten Lehrplan durchgehalten (Ausnahmen vgl. Abschnitt 3). Da kein Deduktionsverhältnis von den Allgemeinen Leitideen zu den Grobzielen besteht, wären die Begründungen für Zuordnungen und Selektionen je fachbereichsspezifisch zu leisten. Dies müsste Teil eines fachdidaktischen Diskurses sein, der mit der Implementation des Lehrplans nicht abgeschlossen ist, sondern wesentlich erst beginnt. Aber nur wenn dieser fachdidaktische Diskurs geführt wird, werden fachbereichsspezifische Überarbeitungen nach einer künftigen Evaluation möglich sein.

Die grundlegenden Ziele sollen in den Fachbereichen, in denen durch die EDK Bildungsstandards erlassen werden, mit diesen Bildungsstandards kompatibel sein (S. 18). In dieser Hinsicht ist der Lehrplan zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Bildungsstandards definiert sind, allenfalls entsprechend anzupassen.

Zwischen den Fachbereichen, den fachübergreifenden Anliegen („formation générale“) und den transversalen Fähigkeiten („capacités transversales“) sind vielfältige Bezüge hergestellt. Der Lehrplan ist dadurch zu einem hochkomplexen „Handbuch“ (500 Seiten) geworden, dessen Implementation nicht nur einfach sein dürfte (vgl. Abschnitt 4).

Neben den Zielhierarchien und -taxonomien wird der Lehrplan wesentlich durch die zeitliche Gliederung in 3 Zyklen geprägt. Die grundlegenden Lernziele sollten spätestens am Ende eines Zyklus erreicht sein. Im 3. Zyklus werden in einzelnen Fächern 2 oder sogar 3 Niveaus unterschieden.

Der Grundsatz, dass der Lehrplan nicht auf Fragen der methodischen Umsetzung der Lernziele im Unterricht eingeht (S. 10/14), ist zu begrüssen. Der alte Grundsatz der Methodenfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer wird dadurch hochgehalten. Allerdings werden sich die methodischen Fragen auf anderer Ebene trotzdem stellen. Lehrerinnen und Lehrer müssen bei der Unterrichtsplanung (Jahres-, Quartals-, Wochen- und Tagesplanung) permanent Entscheidungen fällen, mit welchen Inhalten und Methoden bestimmte Ziele erreicht werden können. Der Lehrplan beschreibt deshalb nicht die konkreten Aktivitäten, die notwendig sind, um Kompetenzen aufzubauen (S. 14), aber die „indications pédagogiques“, eine Art *opportunity to learn-Standards*, geben dafür Anregungen und Hinweise, allerdings eher beispielhaft als systematisch. Wenn die Frage, mit welchen Inhalten und Methoden welche Kompetenzen wie aufgebaut werden können, nicht im Lehrplan bearbeitet wird, muss sie an anderer Stelle bearbeitet werden, insbesondere in der Lehrmittelentwicklung (vgl. Abschnitt 4).

Der Umfang der einzelnen Fachbereiche dürfte einer impliziten Gewichtung der Fachbereiche und auch der zeitlichen Gewichtung in künftigen Stundentafeln entsprechen.

**Tabelle 2:** Quantitativer Umfang der Fachbereiche und vorgesehene Zeitanteile für die Stundentafeln

Fachbereich	Umfang	Zeitanteile in % <sup>11</sup>		
		1er cycle	2e cycle	3e cycle
Sprachen	130 Seiten	31	31	31
Mathematik und Naturwissenschaften	135 Seiten	17	21	21
Geistes- und Sozialwissenschaften	55 Seiten	3	5	8
Kunstfächer	60 Seiten	15	11	8
Körper und Bewegung	30 Seiten	12	10	9
Formation générale	45 Seiten	7	7	8
Kantonale Wahl		15	15	15

Die Zeitanteile der einzelnen Fachbereiche sind nicht Gegenstand dieses Gutachtens, weil sie im zu begutachtenden Lehrplan nicht festgelegt sind. Insgesamt stellt sich trotzdem die Frage, ob den Naturwissenschaften im Hinblick auf die kritische Einführung von Kindern und Jugendlichen in eine hochtechnologisierte Gesellschaft und angesichts der anstehenden gesellschaftlichen Kernprobleme (z.B. im Umwelt- und Energiebereich) ein hinreichender Stellenwert zukommt. Die Geistes- und Sozialwissenschaften spielen insgesamt eine eher marginale Rolle.

Diese Gewichtung ist weder eindeutig aus den generellen Zielsetzungen noch aus den bildungspolitischen Willensbekundungen im ersten Kapitel, aber auch nicht aus dem Harmonisierungsabkommen abzuleiten. Die klare Priorisierung müsste also explizit begründet werden – zumal eine Lektionentafel im Lehrplan fehlt. Es ist davon auszugehen, dass die Erarbeitung der Lektionentafeln hoheitliche Kompetenz der einzelnen Kantone bleibt. Der Lehrplan legt lediglich fest, dass die Kantone über einen Gestaltungsspielraum von rund 15% der Zeitanteile verfügen sollen.

Die Frage der Lektionentafeln ist allerdings eine gewichtige Frage, da einerseits die „Verteilungskämpfe“ zwischen den Fachbereichen und Fächern bei allen Lehrplanrevisionen auf dieser Ebene stattfinden, andererseits die Zeitanteile pro Fach bzw. Fachbereich eine ent-

<sup>11</sup> Vgl. Marc, V., Maradan, O. & Emery, A. (2007). *Développement curriculaire et démarche participative*. Genève: BIE, S. 35.

scheidende Ressourcengrösse sind, die sich auf die Ergebnisse massgeblich auswirkt, wie die PISA-Studien gezeigt haben.<sup>12</sup>

Ein letzter allgemeiner Hinweis: Die Benutzerführung (Leserführung) ist an einigen Stellen unzulänglich. Zumal das Dokument mit fast 500 Seiten sehr umfangreich ist, müsste die Leserefreundlichkeit erhöht werden. Verbesserungen könnten zum Teil mit einfachen Mitteln erreicht werden. Vier Vorschläge:

- Das Inhaltsverzeichnis („Table de matières“) sollte für alle Fachbereiche nach Zyklen detaillierter aufgegliedert werden (jetzt nur für Muttersprache und Naturwissenschaften).
- Die Inhaltsanzeigen der einzelnen Fachbereiche sollten detaillierter aufgegliedert werden (S. 31, 165, 291, 349, 411, 443).
- In den Einleitungen zu den einzelnen Lehrplanteilen sollte eine Lernzielübersicht pro Zyklus aufgenommen werden. Gute Beispiele dafür finden sich lediglich im Fachbereich Sprachen (S. 34) und in den fachübergreifenden Anliegen (S. 446). Es ist nicht ganz einsichtig, weshalb diese Art von Leserführung nicht auch in den andern Fachbereichen geleistet wird.
- Dies würde auch voraussetzen, dass alle Lernziele konsequent betitelt und nicht nur nummeriert werden.

### 3. Zu den einzelnen Lehrplanteilen

Der folgende Abschnitt enthält sich bewusst eines Urteils über die inhaltlichen Details der einzelnen Fachbereiche. Über die fachlich-fachdidaktischen Prämissen, Konstruktionslogiken, die inhaltliche Kohärenz und die Begründungszusammenhänge von Kategorisierungen und Selektionen müssen die einzelnen Fachbereiche je gesondert urteilen und entscheiden. Falls für die einzelnen Fachbereiche eine inhaltliche Stellungnahme für notwendig erachtet würde, müssten fachdidaktische Expertisen zu den einzelnen Fachbereichen eingeholt werden.

#### 3.1 Allgemeines

Insgesamt versucht der Lehrplan durch die Schaffung von 6 Lernbereichen die traditionelle Gliederung nach Schulfächern zu überwinden oder zumindest zu relativieren. Die ersten fünf Fachbereiche entsprechen den im Harnos-Konkordat<sup>13</sup> vorgegebenen Bereichen der Grundbildung (Artikel 3, Absatz 2). Der Lehrplanteil fachübergreifende Anliegen („formation générale“) kann als Umsetzung von Artikel 3, Absatz 3 des Harnos-Konkordates gelten: „Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt.“

Allerdings werden die Fachbereiche innerhalb der Kapitel wieder klar in einzelne Fächer aufgeteilt, Sprachen in Muttersprache und 1. bzw. 2. Fremdsprache, MSN in Mathematik einerseits und Naturwissenschaften andererseits, Geistes- und Sozialwissenschaften in Geographie und Geschichte, die Künste in Kreatives Arbeiten, Musik und visuelle Künste, Körper und

<sup>12</sup> Moser, U. & Berweger, S. (2003). *Lehrplan und Leistungen. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BfS.

<sup>13</sup> EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 4. Juni 2007 [Harnos-Konkordat]. Verfügbar unter: [http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS\\_d.html](http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_d.html) (Stand: Juni 2008).

Bewegung in Turnen/Sport einerseits und Hauswirtschaft/Ernährungslehre andererseits. Die Integration könnte verstärkt werden, wenn für die einzelnen Fachbereiche noch stärker das Übergreifende in den einleitenden allgemeinen Kommentaren („commentaires généraux“) betont würde, etwa durch die Formulierung von gemeinsamen Hauptzielsetzungen, wie dies in den Sprachen (S. 35/36) erfolgt, nicht aber in allen anderen Fachbereichen.

Die Politische Bildung und die Erziehung zur Nachhaltigkeit liegen dann allerdings quer zur Systematik, was für die Politische Bildung mit unterschiedlichen Farben und der Herstellung von Bezügen zum Kapitel „Formation générale“ ausgedrückt wird, ja sogar mit der Aufnahme von Lernzielen aus den fachübergreifenden Anliegen (FG 36-38). Allerdings dürfte diese Komplexitätssteigerung nicht vor allem klärend, sondern eher verwirrend wirken.

Grundsätzlich sind die einzelnen Lehrplanteile (L, MSN, SHS, A, CM und FG) ähnlich, aber nicht identisch gegliedert. Angesichts der Komplexität des Lehrplans sollte die Gliederung im Hinblick auf Verständlichkeit und Leserführung einheitlicher und konsequenter werden. Die Stellen, an denen der Lehrplan von einer stringenten Gliederung abweicht, sollten deshalb noch einmal überprüft werden.

Abweichungen von einer einheitlichen Struktur sind in zwei Bereichen feststellbar: einerseits bei den allgemeinen Kommentaren („commentaires généraux“), also den einleitenden Hinweisen zu den einzelnen Lehrplanteilen, andererseits in der Strukturierung der Lehrplanteile selbst. Auf letzteres wird in den folgenden Kommentaren zu den einzelnen Lehrplanteilen hingewiesen werden, die Differenzen in den allgemeinen Kommentaren werden im Folgenden tabellarisch sichtbar gemacht:

**Tabelle 3:** Gliederung der Allgemeinen Kommentare („commentaires généraux“) der einzelnen Lehrplanteile im Vergleich

Gliederung	L	MNS	SHS	A	CM	FG (15)
Visées prioritaires	√	√	√ (5)	√	√	√
Intentions	√	√	√ (5)	√	√	√
Structure globale du domaine	√	√ (1)	√ (1)	√ (1)	√ (1)	√ (10)
- Axes de dév. des app.	√	fehlt (1)	fehlt (1)	fehlt (1)	fehlt (1)	√
- Grandes finalités	√	fehlt (2)	fehlt (2)	fehlt (2)	fehlt (2)	(11)
Aide à la mise en œuvre	√	√	√ (6)	√ (6)	√	√ (6)
- Conditions cadre	√	√	√	√	√	√
- Eléments de mise en œuvre	√	√ (3)		fehlt (8)	√ (3)	√ (12)
Contribution au FG et CT	√	√	√ (6)	√ (6)	√	√
- Formation générale	√	√	√	√	fehlt (9)	-
- Capacités transversales	√	√	√	√	fehlt (9)	√ (3)
Remarques spécifiques	√	√	√	√	√ (3)	√ (13)
Documents de référence	√	fehlt (4)	fehlt (4)	fehlt (4)	fehlt (4)	fehlt (14)
Lexique	√	√	fehlt (7)	fehlt (7)	fehlt (7)	√ (3)

### Kommentare zur Tabelle 3

1. Eine Übersicht über die allgemeine Struktur des Fachbereichs kommt zwar in den Fachbereichen MNS, SHS, A und CM vor, aber es sind dies in der Regel nur Hinweise auf die fachliche Gliederung des Fachbereichs und es fehlt eine Übersicht über die einzelnen Grobziele, wie dies bei den Sprachen („langues“) und für die fachübergreifenden Anliegen („formation générale“) geleistet wurde (S. 34/446). Eine solche Übersicht wäre angesichts der Komplexität des Lehrplans für die Lesbarkeit nicht nur hilfreich, sondern zwingend! Dies umso mehr, als die Übersicht graphisch in der CD-ROM-Fassung – als bislang eigentlich einziger Mehrwert der CD-ROM – vorhanden ist.

2. Auch eine zusammenfassende Darstellung der Grobziele, wie sie in den Sprachen (L) im allgemeinen Kommentar geleistet wird, wäre für die andern Fachbereiche hilfreich. Dies scheint jedoch nicht so zwingend wie das unter Punkt 1 genannte Desiderat, da die Grobziele für die einzelnen Fachbereich und Zyklen jeweils am Anfang der Lernzielbeschreibungen klar (auch graphisch) hervorgehoben sind.
3. Diese Textteile sind äusserst minimal (Umfang) ausgefallen; im Vergleich mit den andern Fachbereichen könnten sie evtl. ergänzt werden.
4. Es wäre im Hinblick auf die Implementation des Lehrplans sinnvoll, wenn für alle Fachbereiche entsprechende Referenzdokumente, die bei der Ausarbeitung des Lehrplanteils als wichtige Grundlagendokumente verwendet wurden, genannt würden, einerseits um die Basis für die gemeinsame Schularbeit in der Westschweiz zu verbreitern, andererseits um der grösseren Transparenz willen. Alternativ könnten sämtliche Referenzen nur in die elektronische Fassung (CD-ROM; Internetversion) aufgenommen werden. Insgesamt sollte aber einheitlich verfahren werden.
5. Im Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften werden sowohl die prioritären Ziele („visées prioritaires“) als auch die Absichten („intentions“) doppelt dargestellt, einmal für den Fachbereich allgemein und ein zweites Mal für Ethik, Religionen und Kulturen („éthiques et cultures religieuses“). Diese Doppelung ist aus systematischen Gründen nicht einsichtig. Entweder gehört Ethik und Religion zu den Geistes- und Sozialwissenschaften (was ich für zwingend halte), oder es muss dafür ein separater Lehrplanteil geschaffen werden. Wenn aber ersteres zutrifft (und so ist Lehrplan auch angelegt), so sind prioritäre Zielsetzungen und Absichten nur einmal, aber für den gesamten Fachbereich inklusive Ethik, Religionen und Kulturen darzustellen.
6. Die Reihenfolge der Abschnitte Beitrag zu den fachübergreifenden Anliegen und zu den transversalen Fähigkeiten („contribution au domaine de formation générale et aux capacités transversale“) sowie Umsetzungshilfen („Aide à la mise en œuvre“) ist in den Fachbereichen Geistes- und Sozialwissenschaften („sciences de l’homme et de la société“) sowie Künste („arts“) vertauscht. Diese Umkehr der Reihenfolge ist nicht verständlich; die Struktur des allgemeinen Kommentars sollte aus Gründen der Lesbarkeit und der Komplexitätsreduktion für alle Fachbereiche gleich sein: gleiche Teilkapitel, gleiche Reihenfolge (vgl. oben).
7. Die Schlüsselbegriffe sollten für alle Lehrplanteile in einem separaten Abschnitt „Lexique“ übersichtlich dargestellt werden. Eine Alternative dazu wäre, ein Glossar für den gesamten Lehrplan ganz am Schluss des Lehrplans einzufügen oder in die elektronische Version aufzunehmen.
8. Dieser Lehrplanteil sollte mit einem Abschnitt Umsetzungshilfen ergänzt werden.
9. Im Fachbereich Körper und Bewegung („corps et mouvement“) fehlt eine Unterteilung des Abschnittes „Contribution au domaine formation générale et aux capacités transversales“ in die beiden Domänen.
10. Die Beschreibung der Lernbereiche bzw. Lernziele weicht im Lehrplanteil fachübergreifende Anliegen („formation générale; FG 11-14, FG 21-28, FG 31-38) in der Struktur von den Lernzielbeschreibungen der andern 5 Fachbereiche ab (Ausnahme: MITIC). Diese Abweichung ist auf S. 449 beschrieben und erklärt („clé du lecture du domaine“). Es wird vor allem darauf hingewiesen, dass die einzelnen Lernbereiche und -ziele der fachübergreifenden Anliegen („formation générale“) unter sich schlecht abgrenzbar sind. Dies wird konzeptionell und graphisch umzusetzen versucht, indem einem einzelnen Lernbereich/-ziel („objectifs d’apprentissage“) jeweils ein zweiter als sekundärer Lernbereich zugeordnet wird. Dies zeigt die grundlegenden Schwierigkeiten der Konstruktion des Bereiches fachübergreifende Anliegen („formation générale“; vgl. Kapitel 2): Es gibt kaum logisch

kohärente Systematiken, sondern nur mehr oder weniger gut begründete Zuordnungen, sehr viele mögliche Bezüge untereinander und zu den fünf Fachbereichen, aber keine klare Strukturierung im Sinne von Lernfortschritten und auch keine eindeutige Überprüfbarkeit der Ziele.

Zur Erreichung der Zielsetzung im Bereich fachübergreifende Anliegen („formation générale“) tragen verschiedene Fachbereiche bei. Um dies zu verdeutlichen ist in den Fachbereichen in der Einleitung („commentaires généraux“) ein Abschnitt eingefügt, der Bezüge der Fachbereiche zu den fachübergreifenden Anliegen verdeutlicht. Diese Hinweise bleiben allerdings sehr allgemein. Hier müssten auf der Ebene von Umsetzungshilfen zum Lehrplan und bei der Lehrmittelentwicklung Konkretisierungen erfolgen.

11. Im Bereich Fachübergreifende Anliegen („formation générale“) sind zwar nicht wie im Fachbereich Sprache die grossen Zielsetzungen genannt, aber es sind für die Teilbereiche Identität („identité personnelle“), Politische Bildung („éducation aux citoyennetés“), Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung („éducation au développement durable“) sowie MITIC spezielle Hinweise eingefügt. Diese wären eigentlich unter dem Titel „remarques spécifiques“ zusammenzufassen (vgl. Kommentar unter Punkt 12). Es ist zudem nicht nachvollziehbar, weshalb zu diesen vier fachübergreifenden Anliegen („formation générale“) hier spezielle Hinweise aufgeführt werden, zu anderen (Prävention und Gesundheit, Projekte) aber nicht.
12. Der Abschnitt Umsetzungselemente („éléments de mise en œuvre“) ist in diesem Lehrplanteil von der Kapitelhierarchie her nicht wie in allen anderen Lehrplanteilen dem Kapitel Umsetzungshilfen („Aide à la mise en œuvre“) unterstellt.
13. Der Abschnitt „remarques spécifiques“ fehlt im Kapitel, bzw. es existiert ein Abschnitt „Spécificités“ (S. 451-453), unter dem jedoch spezifische Hinweise nur (und noch einmal) zur Politischen Bildung erfolgen. Diese Struktur ist nicht nachvollziehbar. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sollte die Struktur vereinheitlicht werden. Unter einem Abschnitt „remarques spécifiques“ wären die Hinweise zu einzelnen Bereichen zusammenzufassen; die speziellen Hinweis zur Politischen Bildung müssten konzentriert werden und dürften nicht unter verschiedenen Abschnitten erfolgen (vgl. auch Kommentar 10).
14. Ein Teilkapitel Referenzdokumente („documents de référence“) fehlt im Lehrplanteil fachübergreifende Anliegen („formation générale“); dagegen wird auf S. 448 mit der Fussnote 2 auf ein Referenzdokument verwiesen, ebenso S. 451 unter dem Titel Bemerkung („remarque“). Der Abschnitt Bemerkung („remarque“) sollte der Übersichtlichkeit und Einheitlichkeit halber in einen Abschnitt Referenzdokumente („documents de référence“) umgewandelt werden, der Hinweis aus der Fussnote 2 (S. 448) kann da ergänzt werden.
15. Dass der Lehrplanteil fachübergreifende Anliegen („formation générale“) über bestimmte Eigenheiten verfügt, liegt an der geringeren disziplinären Ausrichtung dieses Bereichs. Allerdings sollten die Allgemeinen Kommentare („commentaires généraux“) nicht unnötig von der Struktur der Unterkapitel der andern Lehrplanteile abweichen. Folgende Unterteilung der Teilkapitel wäre denkbar, ohne an den Inhalten Wesentliches zu verändern:
  - Commentaire généraux
    - Visées prioritaire
    - Intentions
    - Structure globale du domaine
      - Répartition du travail
      - Clé de lecture du domaine
    - Aide à la mise en œuvre
      - Conditions cadre matérielles et organisationnelles

- Eléments de mise en œuvre
- Contribution aux Capacités transversales
- Remarques spécifiques
  - Identité personnelle
  - Education aux citoyennetés (Teile S. 447, 451)
  - Education au développement durable (Teile S. 447/448, 453/454)
  - MITIC
  - Prévention et santé
  - Réalisation de projets personnels ou de la classe
- Documents de référence
- Lexique

Eine solche Struktur der Unterkapitel würde stärker der Struktur der Allgemeinen Kommentare („commentaires généraux“) der anderen Lehrplanteile folgen, würde stärker das Gemeinsame des Bereichs hervorheben und wäre lesbarer.

Die Übersichten am Anfang der einzelnen Lehrplanteile (S. 31, 165, 291, 349, 411 und 443) sollten vereinheitlicht werden. In einigen wird die Materie nach Fächern geordnet, in andern nach Zyklen. Als Arbeitsinstrument wäre eine durchgängige Ordnung nach Fächern *und* Zyklen sinnvoll.

Im Folgenden wird zu jedem Lehrplanteil auf einige spezielle Fragen und Besonderheiten eingegangen, wobei wiederum nicht die fachliche und fachdidaktische Struktur im Vordergrund steht, sondern Fragen nach der Übersichtlichkeit, Lesbarkeit, Verständlichkeit und Kohärenz.

### 3.2 Zur Einleitung

Die bildungspolitischen Zielsetzungen, die mit dem gemeinsamen Lehrplan für die Westschweizer Kantone verbunden sind, sind in der „Déclaration de la CIIP“ vom 30. Januar 2003 festgehalten. Hier werden mit einigem Pathos die bildungspolitischen Grundüberzeugungen, die der politischen Gestaltung der öffentlichen Schule zugrunde liegen, vorgetragen. Der staatliche Anspruch auf die Steuerung des Bildungsbereichs wird eindeutig kommuniziert. Die „Déclaration“ legt auch drei grundlegende Leitideen fest, in deren Kontext der Lehrplan interpretiert werden muss: Erstens sollen alle Schülerinnen und Schüler in die Kultur eingeführt werden und es sollen ihnen das Wissen und die Kompetenzen vermittelt werden, die sie zur Entwicklung ihrer Potentiale benötigen. Die Schule soll zweitens einen Erziehungsauftrag wahrnehmen und soziale Werte vermitteln. Und sie soll drittens die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb und bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten unterstützen. Die drei Leitideen umschreiben in etwa das, was in der deutschsprachigen Schweiz bislang als Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz beschrieben worden ist und weisen darauf hin, dass der wesentliche Auftrag der Schule im Bildungsbereich liegt, dass aber auch in Ergänzung und in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten erzieherische Ziele verfolgt werden. Dieser Erziehungsauftrag wird vor allem im letzten Lehrplanteil („formation générale“) thematisiert und umgesetzt.

Die Einleitung ist teilweise repetitiv und enthält Redundanzen. Dies darf angesichts der Komplexität der Materie so sein. Problematisch werden die Wiederholungen, wenn abweichende Inhalte kommuniziert werden. So stimmt etwa die Definition der transversalen Fähigkeiten

(dritte Leitidee) in der „Déclaration“ (S. 5) nicht vollständig mit den S. 13 beschriebenen transversalen Fähigkeiten überein: Während kritisches und kreatives Denken in der „Déclaration“ als zwei separate Förderbereiche ausgewiesen werden, sind sie im Abschnitt zu den transversalen Fähigkeiten (S. 12f.) gemeinsam aufgeführt. Dagegen erscheinen hier zusätzlich das strategische Denken und die Metakognition als spezielle Förderbereiche.

### 3.3 Zu den Sprachen („langues“)

Der Sprachteil gehört mit Mathematik und Naturwissenschaften zu den quantitativ umfassendsten Lehrplanteilen. Die Fremdsprachen orientieren sich sehr stark am Europäischen Sprachenportfolio. Der Aufbau der Einleitung („commentaires généraux“) ist – abgesehen von einigen formalen Kleinigkeiten (vgl. unten) – mustergültig und sollte für die anderen Lehrplanteile möglichst strikte übernommen werden. Insbesondere wird hier mit den vier grundlegenden Zielsetzungen (S. 35f.) ein integrierende Leistung für den gesamten Fachbereich – also über die einzelnen Fächer hinweg – geleistet. Die Übersicht über die Lernbereiche/-ziele sollte für alle anderen Lehrplanteile entsprechend angepasst übernommen werden.

Einige kleine formale Mängel:

- Die Nummerierung der „Axes de développement des apprentissages“ für den Cycle 3 in der Tabelle S. 34 entspricht nicht der Nummerierung bei der Detailbeschreibung im hinteren Teil: „Produire orale“ müsste L1 34 sein, „Accès à la littérature“ L1 35, bei der Zweitsprache müsste „Produire l’oral“ L2 35 sein.
- L2 37 (S. 155ff.) kommt in der Übersicht S. 34 nicht vor.
- Die Titelhierarchie bei den vier grundlegenden Zielsetzungen (S. 35f.) ist uneinheitlich und zeigt offensichtlich an, dass es nicht ganz klar ist, ob die Zielsetzungen ein Unterkapitel von „Structure globale du domaine“ oder ein eigenständiges Teilkapitel sind.
- Bei L1 13/14 fehlt der Titel (S. 49): „Comprendre et produire l’oral“.
- Die Titel für die 4 Teilbereiche von L1 36 („fonctionnement de la langue“; S. 108, 111, 114, 116) könnten je mit einem Zusatz ergänzt werden, was die Kommunikation erleichtern würde (wie L1 16, S. 56, 58, 59, 60).
- Dass bei L2 der Lernbereich Literatur (L2 25 und L2 35) fehlt, ist zwar für den Anfängerunterricht verständlich, ebenso wie die Parallelisierung der Nummerierung zwischen L1 und L2. L2 25 und L2 35 kommen deshalb nicht vor. Die Nummerierung mit einer fehlenden Nummer ist trotzdem verwirrend.
- Die Titel von L2 31-36 Deutsch (S. 133-144) und L2 31-36 Englisch (S. 145-154) sind identisch, die Inhalte aber nur teilweise. Für eine eindeutige Kommunikation wären die Nummerierungen je zu spezifizieren, z.B. L2A 31 für Deutsch, L2E 31 für Englisch.
- S. 153/154 sind die Registernummern der Lernbereiche/-ziele auf der Innen- statt der Aussenseite der Seiten angebracht.
- Bei den allgemeinen Kommentaren auf der CD-ROM („commentaires généraux“) gibt es (zumindest mit meinem PC) noch ein technisches Darstellungsproblem: Der Text wird am linken Rand des Bildschirms dargestellt.

### 3.4 Zu Mathematik und Naturwissenschaften („mathématiques et sciences de la nature“)

Der Lehrplanteil ist insgesamt gut und konsequent strukturiert, auch wenn er nicht in allen Bereichen dem Beispiel der Sprachen folgt. Ein Überblick über die Lernbereiche/-ziele in der Einleitung würde die Lesbarkeit erhöhen.

Bei der Reihenfolge der Lernbereiche/-ziele ist es allerdings verwirrend, wenn MSN 25 vor MSN 21 und MSN 35 vor MSN 21 steht. Das hat zwar seine Logik darin, dass es sich bei MSN 25 und MSN 35 um sehr allgemeine Zielsetzungen handelt, sie sinnvollerweise am Anfang stehen und dass MSN 21ff. mit MSN 11ff. parallel nummeriert sind. Allerdings wäre dann auch zu fragen, ob es nicht auch ein MSN 15 geben könnte – und damit die Reihenfolge wieder stimmig werden könnte.

MSN 25 (S. 185 und 257) und 35 (S. 199 und 277) kommen zudem zweimal vor, sowohl unter Mathematik also auch unter Naturwissenschaften. Dies ist durch die Allgemeinheit der Zielsetzung richtig und verständlich. Es fehlen aber gegenseitige Verweise.

Einige kleine formale Mängel:

- S. 175 ist eine Seitennummerierung in der Kapitelüberschrift falsch (221 statt 199).
- Verschiedene Lernbereiche/-ziele sind zudem nicht mit einem Titel versehen, was die Kommunikation erschwert (MSN 25 S. 185; MSN 35, S. 199; MSN 31, S. 200; MSN 32/33, S. 208; MSN 33, S. 221; MSN 34, S. 234).
- S. 277 erscheint (wenn ich richtig gelesen habe) erstmals die Abkürzung OPA – offensichtlich für „objectifs d'apprentissage“ (S. 14). Abkürzungen (wie z.B. auch MITIC) wären zumindest beim ersten Gebrauch aufzuschlüsseln, evtl. in einem separaten Verzeichnis der Abkürzungen).
- Bei MSN 25 (S. 257), MSN 35 (S. 277), MSN 36 (S. 278), MSN 37 (S. 283) und MSN 38 (287) fehlen Titelsetzungen.

### **3.5 Zu den Geistes- und Sozialwissenschaften („Sciences de l'homme et de la société“)**

Der Lehrplanteil ist im Hinblick auf Geographie (Raum) und Geschichte (Zeit) weitgehend ähnlich und kohärent konzipiert wie die übrigen Lehrplanteile. Spezifische Probleme ergeben sich einerseits für die Politische Bildung („éducation aux citoyennetés“), andererseits für Ethik, Religionen und Kulturen („éthique et cultures religieuses“).

In der Einleitung („commentaires généraux“) müsste die Einheit der Geistes- und Sozialwissenschaften verstärkt werden. Dies würde insbesondere bedeuten: Die Zielsetzungen der Politischen Bildung („éducation aux citoyennetés“) und von Ethik, Religionen und Kulturen müssten in die allgemeinen Zielsetzungen („intentions“) integriert werden, nicht in einem speziellen Unterkapitel mit Untertitel geführt werden (S. 294, 295). Das Spezielle dieser Fachbereiche könnte dann unter dem Titel Spezifische Bemerkungen („remarques spécifiques“) subsumiert werden (S. 298; vgl. auch unten).

Die Verbindung der Politischen Bildung im Lehrplanteil Geistes- und Sozialwissenschaften („sciences de l'homme et de la société“) mit den fachübergreifenden Anliegen („formation générale“, S. 443ff.) wird durch die violette Farbe von Graphiken (S. 294, 300, 301, 303, 312 und 326) sowie durch die Zweifarbigkeit der Beschreibung der Lernbereiche/-ziele (S. 338-342) zu verdeutlichen versucht. Dies ist als graphisch klärendes Element zu begrüßen. Konsequenterweise müsste die Registerbeschriftung dann ebenfalls grün-violett sein und SHS 34/FG 36 bzw. SHS 34/FG 37 oder SHS 34/FG 38 lauten.

Die Verweise auf den Lehrplanteil „formation générale“ müssten allerdings auch auf der Textebene verstärkt werden. Zudem müsste im Lehrplanteil fachübergreifende Anliegen („formation générale“) am Schluss (S. 492) ein Hinweis eingefügt werden, dass die Lernbereiche/-ziele FG 36-38 bei SHS 34 abgedruckt sind. Da die FG-Anteile überwiegen, wäre sogar denkbar, dass unter SHS 34 auf FG 36-38 verwiesen wird, die Seiten 338-342 dann aber unter FG verschoben werden.

Die allgemeinen und einleitenden Hinweise S. 303, 311/312 sowie 325/326 sollten in „remarques spécifiques“ in der Einleitung („commentaires généraux“) integriert werden. Die commentaires sollten drei Kategorien von Bemerkungen enthalten: spezifische Zielsetzungen, spezifische Hinweise zu einzelnen Fächern sowie spezifische Hinweise zu einzelnen Zyklen.

Ethik, Religionen und Kulturen kann, wie hier praktiziert, im Teil Sozial- und Geisteswissenschaften subsumiert werden. Dies ist aus disziplinärer Logik nachvollziehbar. Da hier Werte und weltanschauliche Überzeugungen eine bestimmte Rolle spielen, könnte dieser Teil auch bei den fachübergreifenden Anliegen („formation générale“) integriert werden, denn hier soll explizit auch das erzieherische Anliegen der Schule zum Tragen kommen (vgl. S. 19f.). Wenn der Teil bei den Geistes- und Sozialwissenschaften (SHS) verbleibt, sind die Ziele in der Einleitung („commentaires généraux“) nicht separat aufzuführen, sondern in die allgemeinen Zielsetzungen dieses Fachbereichs zu integrieren.

Einige kleine formale Mängel:

- Die Titelhierarchie S. 297 stimmt nicht: „Eléments de mise en œuvre“ ist ein Untertitel zu „Aide à la mise en œuvre“. Dasselbe gilt für die Seiten 298-300: Alle Titel sind Untertitel zu „Remarques spécifiques“ (S. 298).
- Unter dem Abschnitt Politische Bildung (éducation aux citoyennetés“; S. 300-301) wird mit der violetten Farbe der Kreise angezeigt, dass die Politische Bildung ein wesentlicher Teil der fachübergreifende Anliegen („formation générale“) ist, der im Lehrplan mit violetter Farbe (S. 443ff.) graphisch gestaltet ist. Allerdings wären explizite Verweise auf die einzelnen Lernbereiche bzw. Lernziele des Lehrplanteils fachübergreifende Anliegen („formation générale“; FG 15/16, FG 26, FG 36) an einigen Stellen sinnvoll.
- S. 297 ist die Titelhierarchie durcheinander geraten.
- S. 298ff.: „Géographie aux deuxième et troisième cycle“, „lien avec l’histoire“ sowie „éducation aux citoyennetés“ sollten dem Unterkapitel „Remarques spécifiques“ untergeordnet werden (Titelhierarchie).
- S. 325 werden drei Niveaux für *Französisch* aufgeführt; es handelt sich aber um Geistes- und Sozialwissenschaften, wo nur 2 Niveaus vorgesehen sind (wahrscheinlich ein „copy and paste“-Problem).
- S. 335: Die dritte Spalte ist am Ende über den Spaltenrand hinaus gedruckt.
- Die Nummerierung „SHS 34-33 – La citoyenneté et les institutions“ (S. 336/337) ist nicht ganz nachvollziehbar: SHR 33-34 wäre ebenso möglich.
- Auf der CD-ROM verläuft eine schwarze Linie durch den Text der „visées prioritaires“.

### 3.6 Zu den Künsten („arts“)

Der Lehrplanteil ist sehr konsequent aufgebaut, zunächst in die drei Teilbereiche kreative Aktivitäten („activités créatrices“), Musik („musique“) und visuelle Künste („arts visuels“) unterteilt, dann in die drei Zyklen; schliesslich finden sich in jedem Teilbereich für jeden Zyklus Zielsetzungen zu vier Dimensionen: spontaner Ausdruck und spontane Darstellung („expression et représentation spontanée“), Wahrnehmung („perception“), Erwerb von Techniken („acquisition de techniques“) sowie Kultur („culture“). Die einzige strukturelle Inkonsequenz ist, dass einleitend zum Musikteil noch einmal spezifische Rahmenbedingungen („conditions cadres“, S. 377) formuliert werden. Dieser Teil ist besser in die Rahmenbedingungen für den gesamten Kunstteil (S. 353) zu integrieren, allenfalls mit dem Hinweis, dass es sich um spezifische Rahmenbedingungen für den Musikunterricht handelt.

### 3.7 Zu Körper und Bewegung („corps et mouvement“)

Der Lehrplanteil ist in Bewegung, Sport, Gesundheit und Körperausdruck einerseits, Ernährung und Hauswirtschaft andererseits aufgeteilt. Die Darstellung ist kohärent, einzig das Fehlen eines Lernbereichs/-ziels CM 25 ist nicht ganz nachvollziehbar.

### 3.8 Zu den fachübergreifenden Anliegen („formation générale“)

Auf verschiedene Probleme des Lehrplanteils fachübergreifende Anliegen („formation générale“) ist bereits an anderen Stellen hingewiesen worden, insbesondere in Abschnitt 3.5 zu den Geistes- und Sozialwissenschaften (v.a. hinsichtlich Politischer Bildung [„éducation aux citoyennetés] sowie Ethik, Religionen und Kulturen [„éthique et culture religieuse“]) und in Abschnitt 3.1 Allgemeines (v.a. zur Struktur der Allgemeinen Kommentare [„commentaires généraux“]).

Dass FG 31 für den 3. Zyklus (also 12- bis 16-Jährige, also Pubertierende) kein prioritäres Ziel ist, sondern nur in 2. Priorität ergänzend zu FG 32, FG 33 und FG 35 vorkommt, ist nicht ganz nachzuvollziehen.

Die Oberbegriffe im allgemeinen Kommentar („commentaires généraux“) und in den einzelnen Lernbereichen/-zielen sollten der besseren Orientierung wegen deutlicher aufeinander bezogen werden. Dies betrifft insbesondere folgende Bereiche, in denen die gegenseitige Zuordnung begrifflich nicht einfach klar ist:

<b>Allgemeine Kommentare</b>	<b>Lernbereiche/-ziele</b>
Education aux citoyennetés	- Gestion de la classe et règles de classe FG15/16 - Gestion de la classe et vie de l'école FG26 - Vie de classe et vie de l'école FG36
Ed. au développement durable	- Environnement (FG17/18) - Environnement et interdépendence (FG27/28) - Environnement (FG37) - Complexité et interdépendence (FG 38)

Dass die Titel der Lernbereiche/-ziele eine aufsteigende Reihenfolge bzw. steigende Ansprüche und Lerneffekte beschreiben, erscheint sinnvoll; aber dass die Begriffe in den allgemeinen

Kommentaren auf diese Lernbereiche/-ziele bezogen sind, könnte mit einer grösseren begrifflichen Übereinstimmung verdeutlicht werden.

Einige kleine formale Mängel:

- Bei der globalen Struktur des Lehrplanteils (S. 446) müsste FG 31 in die Tabelle aufgenommen werden, auch wenn es in der Detailbeschreibung nicht als prioritäres Lernziel vorkommt, sondern nur in Kombination mit FG 32, FG 33 und FG 35.
- Die Reihenfolge und Nummerierung der Lernbereiche/-ziele ist verwirrend. Vielleicht gibt es für die Leserführung eine einfachere Lösung. Sonst könnte zumindest eine gute Übersicht in der Einleitung („commentaires généraux“) das Verständnis fördern.
- Bei FG 36, 37 und 38 wären explizite Verweise auf SHS 34 notwendig. Eventuell wäre es sinnvoll, die graphischen Möglichkeiten auch hier einzusetzen (Ergänzungen aus SHS in grün), wie dies im Lehrplanteil SHS erfolgt ist (S. 338-342).

## 4. Implementation

Ein Lehrplan ist zunächst ein Plan. Er muss über mehrere Stufen umgesetzt werden, bis er bei den Schülerinnen und Schülern zum „gelernten Curriculum“<sup>14</sup> wird. Je komplexer und anspruchsvoller ein Lehrplan ist, desto schwieriger und aufwändiger wird die Implementation. Da es sich beim vorliegenden Lehrplan um ein komplexes Regelwerk handelt, ist der Implementation *höchste* Beachtung zu schenken.

Die Implementation muss vor allem zwei Ziele erreichen: Erstens müssen die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht auf den neuen Lehrplan einstellen, zweitens müssen Schülerinnen und Schüler die formulierten Ziele nachweislich erreichen. Letzteres ist nur möglich, wenn ersteres sinnvoll erfolgt ist. Lehrerinnen und Lehrer sind also die Schlüsselfiguren der Implementation. Gleichzeitig ist das Lesen, Verstehen und sinnvolle Einsetzen/Verwenden eines durchdachten und theoretisch fundierten Lehrplanes wie des vorliegenden durch Lehrerinnen und Lehrer eine der schwierigen, wenn nicht die schwierigste Aufgabe der Lehrplanreform.

Die Vorstellung, dass Lehrpläne von Lehrerinnen und Lehrern wie ein Rezeptbuch für den täglichen Unterricht verwendet würden, ist eine Illusion. Empirische Studien zur Verwendung von Lehrplänen durch Lehrpersonen haben mehrfach gezeigt, dass dies überspannte Erwartungen sind<sup>15</sup>. Gleichwohl sollten Lehrerinnen und Lehrer in Grundausbildung und Weiterbildung seriös in den Lehrplan eingeführt werden, weil es sich für den Unterricht um das zentrale normative Regelwerk handelt.

Aber die direkte Implementation über die Lehrerinnen und Lehrer ist nur eine Möglichkeit. Eine zweite Möglichkeit besteht in der *indirekten Implementation*. Sie dürfte, wenn sie gut in die Wege geleitet wird, wohl die grösste Wirkung zeitigen: die Implementation über Lehrmittel. Lehrmittel strukturieren sehr viel stärker als Lehrpläne den täglichen Unterricht. Die Rolle von Lehrplänen ist im Lehrplan selbst (S. 10) in dieser Hinsicht unzulänglich beschrieben: Der Lehrplan ist das normative Referenzdokument für die Lehrmittelentwicklung. Oder um-

<sup>14</sup> Doyle, W. (1995). Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.). *Didaktik und/oder Curriculum* (S. 143-159). Weinheim/Basel: Beltz.

<sup>15</sup> Vgl. nur: Künzli, R. et al. (Hrsg.) (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur & Zürich: Rüegger; Vollstädt, W. et al. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag*. Opladen: Leske + Budrich.

gekehrt: Lehrmittel müssen lehrplankompatibel sein. Da aber Lehrmittel den Unterricht stark strukturieren, gewinnt der Lehrplan seinen Einfluss auf den Unterricht nicht nur über die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch (und vielleicht vor allem) über die eingesetzten Lehrmittel. Die im Lehrplan festgelegten Lernziele können deshalb nur flächendeckend erreicht werden, wenn auch gute Lehrmittel diese Zielerreichung gewährleisten. Neben der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung kommt deshalb der Lehrmittelentwicklung im Hinblick auf die Lehrplan-Implementation eine zentrale Bedeutung zu.

09.06.2008/LC

leicht überarbeitete und korrigierte Version vom 06.08.2008